

Journal of History Culture and Art Research (ISSN: 2147-0626)

Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi
Revue des Recherches en Histoire Culture et Art
مجلة البحوث التاريخية والثقافية والفنية

Vol. 7, No. 1, March 2018
Copyright © Karabuk University
<http://kutaksam.karabuk.edu.tr>

DOI: 10.7596/taksad.v7i1.1430

Citation: Uzan, M., & Kana, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 609-627. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1430>

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi***Assessment of Emotional Literacy Levels of Students Learning Turkish as a Foreign Language****M. Furkan Uzan¹, Fatih Kana²****Abstract**

The aim of this research is to determine the level of emotional literacy skills of learners who learn Turkish as a foreign language and to examine them according to various variables. For this purpose, emotional literacy general and subscale skills levels of the students learning Turkish as a foreign language have been determined. It was investigated whether the emotional literacy skills of the students who learned Turkish as a foreign language showed a statistically significant difference according to the variables of sex, nationality and Turkish Language acquisition level. After this process, students who learned Turkish as a foreign language were interviewed and their views on emotional literacy were taken and interpreted. As a result of the research, it was determined that the general skill levels of emotional literacy of the students who learned Turkish as a foreign language were in the medium level. It has been determined that students who learn Turkish as a foreign language have difficulties in expressing their feelings and understanding the expressed emotions. And also it has been determined that they are weak in terms of vocabulary. It has been achieved that students who learn Turkish as a foreign language thinking emotional literacy skills are necessary for language teaching.

Keywords: Emotional literacy, Emotional intelligence, Expressing feelings, Teaching Turkish as a foreign language.

* Bu makale “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerisi Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı tezdeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

¹ Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye. E-mail: mfuzan@fsm.edu.tr

² Dr. Öğr. Ü., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye. E-mail: <http://fatihkanacomu.edu.tr>

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal algı (duygusal okuryazarlık) becerisi düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi genel ve alt boyut beceri düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeyler arasında cinsiyet, uyruk ve Türkçe öğrenim seviyesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bu işlemin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle görüşme yapılmış ve duygusal okuryazarlık becerisine ilişkin görüşleri alınmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi genel düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygularını ifade etmekte ve ifade edilen duyguları anlamakta zorlandıkları, özellikle de bu konuda kelime bilgisi yönünden zayıf oldukları saptanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini dil öğretiminde gerekli gördüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duyguları ifade etme, Duygusal algı becerisi, Duygusal okuryazarlık, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Giriş

Dünya üzerinde yaşayan bireyler için iletişim ve etkileşim kaçınılmaz ve gereklidir. Bu iletişim ve etkileşim bireylerle sınırlı kalmamış, toplumlarda bu sürecin içerisine girmiştir. Bu süreçte bireyler ve toplumlar, davranışlar yoluyla tepkilerini ortaya çıkarmıştır. Zamanla insanlar birbirlerinin hangi durumlarda hangi davranışları gösterdiğini merak etmiş ve davranışlarını nelerin etkilediği sorusunu kendilerini sormuştur. Bu sorunun kesin ve net bir cevabı hâlâ bulunamasa da insan davranışlarına yön veren en önemli olgulardan birisinin ve hatta belki de birincisinin, Türkçede “duygu” olarak adlandırılan olgu olduğu bilinmektedir.

Duygu kavramı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmış olan Konrad ve Hendl (2003) bu konuya değinmiş ve duygunun ne anlama geldiğiyle ilgili psikologların ve felsefecilerin uzun süredir tartıştığını, herkesin duyguyu bildiğini düşündüğünü ama tarif yapılması istendiğinde kimsenin duyguyu anlamlandıramadığını ifade etmiştir.

Kaufman (1993), duygular ve biliş dair ilk akademik çalışmaların izlerinin geç 1800’lerde bulunabileceğini belirtmektedir (akt: Jaeger, 2003). Birçok araştırmacının burada referans aldığı kaynak ise William James’in 1884 yılında yazdığı ünlü “Duygu Nedir?” başlıklı makalesidir (Ashforth ve Humphrey, 1995; Seçer, 2005; Usta ve Akova, 2015). Bu çalışmada James, “duygu nedir?” sorusunu ortaya atmış ve bu olguyu farklı bakış açıları ve yaklaşımlarla ele almıştır.

Kendisinden sonra bu konuda çalışmalar yapan bilim insanları da duygu olgusu üzerinde birbirinden farklı tanım ve açıklamalarda bulunmuştur. Bu tanımlardan birinde Ashforth ve Humphrey (1995), duyguyu en genel anlamıyla “bireysel bir his durumu” olarak tanımlanmaktadır ve bu tanım aşk, öfke gibi temel duyguları ve utanç, kıskançlık gibi sosyal duyguları da içermektedir. Ayrıca düşünce ve ruh hali ile duygu arasında bağlantı kurmaktadır. Duygusal zekâ konusunda yaptığı çalışmalar ile ünlenen Daniel Goleman ise duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” olarak tanımlamıştır (Goleman, 2009). Psikoloji alanında yazdığı kitaplar ve verdiği seminerler ile ülkemizde hatırı sayılır bir üne sahip olan Dökmen (2001) ise duygu terimini “bireyin belirli bir andaki hisleri ile ilgili heyecan ve istek uyandıran iç yaşantılar” olarak tanımlamıştır. Anlaşılabileceği üzere duygu terimi ile ilgili bilimsel alanda çok sayıda farklı tanım bulunmaktadır. Bu tanım ve açıklamaların bu derece

farklılık göstermesi sonucu literatürde bu konuda ayrı bir çalışma yapılma ihtiyacı doğmuş ve duygu ile ilgili yapılan bütün farklı tanımların incelendiği araştırmalar yayınlanmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Plutchik'in (1980) çalışmasında psikoloji alanında 28 farklı tanımın bulunduğu bahsedilmektedir. Kleinginna (1981) ise 92 farklı tanımın olduğunu öne sürmüştür.

Duyguların eğitilmesi düşüncesinin, bilimsel anlamda, yakın geçmişe kadar göz ardı edilen bir alan olduğu söylenebilir. Toplumsal ilişkilerin düzenli ve sağlıklı bir şekilde kurulduğu ve işlediği bir toplum yaratabilmek için de olumsuz davranışlar ve alışkanlıklar konusunda eğitilmiş bireylerin gerekliliği aşîkârdır. Bu görev de eğitim sisteminin önemli bir parçası haline getirildiği zaman, toplumsal anlamda koyulan bu hedefe ulaşılacağı rahatlıkla söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da toplumda ve doğal olarak okullarda görülen birçok problemin (şiddet, zorbalık, taciz, madde bağımlılığı) üstesinden gelmek için duyguların eğitilmesine eğitim programlarında yer verilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (Akbaş, 2004; Bacanlı, 2005; Martin ve Reigeluth, 1999; Park, 2003).

Zaman içerisinde, duyguların hem öğrenme üzerinde hem de toplumsal iletişim ve etkileşimde önemli rol oynadığının fark edildiği ve duygu kavramı ve eğitim-öğretim süreçlerine dahil edilmesi düşüncesi üzerine yapılan çalışmaların büyük artış gösterdiği ifade edilebilir. Bu çalışmalar ile ortaya çıkan kavramlardan biri de duygusal algı (duygusal okuryazarlık) kavramıdır. Kavramı 1979 yılında "Alkolizmi tedavi etmek (Healing Alcoholism)" adlı kitabında ilk olarak ortaya atan ve sonrasında kuramlaştıran bilim adamı Claude Steiner'dir (Uzan, 2018). Steiner, geliştirdiği duygusal okuryazarlık kuramının temeline "bireyin hem kendisinin hem de etkileşimde bulunduğu diğer bireylerin duygularını tanıma, anlama, uygun şekilde ifade edebilme ve cevap verme kabiliyeti" düşüncesini oturtmuştur (Steiner, 2003). Ona göre duygusal okuryazarlık bir beceriler bütünüdür ve bu becerilere sahip olan insanlar bireysel güçlerini geliştirecek şekilde duygularıyla baş edebilir. Bu özelliğiyle duygusal okuryazarlık becerisi bireye daha iyi bir yaşam kalitesi sunar.

Steiner'in kuramından sonra zamanla bu alana olan ilgi artmış ve duygu-birey-toplum ilişkisine yönelik çalışmalar artmıştır. Çalışmalar çoğaldıkça duygusal okuryazarlık kavramıyla ilgili yeni bakış açıları ve görüşler doğrultusunda yeni tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan birinde Orbach (1998) duygusal okuryazarlığı, bireyin içinde bulunduğu duruma uygun şekilde duygusal tepkilere ve duygularımızın düşünce ve davranışlarımızı nasıl etkilediğine yönelik farkındalığa sahip olma becerisi olarak tanımlamıştır (Akt: Coşkun, 2015). Park'a (1999) göre ise duygusal okuryazarlık, kişinin duygularını tanıma, başkalarının duygusal tepkilerini okuma becerileri ve bu iki beceriyi kullanarak çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirebilme becerisidir. Duygusal okuryazarlık kavramıyla ilgili dikkat çeken bir çalışma da kavram üzerine çalışan Antidote (2003) kuruluşu tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada yapılan tanıma göre duygusal okuryazarlık bireyin kendi benliği ile ilgili değil, yaptıklarıyla ve çevresiyle olan iletişimi ile ilgili olan bir etkinliktir. Bu beceriye sahip bireyler diğer insanlarla olan etkileşimlerini yönetirken hem kendi duygularını hem etkileşimde bulunduğu diğer insanların duygularını anlamak için bir anlayış geliştirerek bu anlayışın eylemlerini yönetmesine izin verir (Akt. Alemdar, 2014). Flynn (2010) ise duygusal okuryazarlığı, duyguları tanıma, anlama, uygun şekilde kullanma ve yönetme becerilerini kapsayan ve duyguları açıklama ve anlama arasında yer alan karmaşık etkileşim şekli olarak tanımlamıştır.

Duygusal okuryazarlık kavramının birçok beceriyi kapsayan bir beceriler bütünü olduğu ifade edilmiştir. Kavramın tanımındaki farklılıklar ise genellikle bu becerinin hangi davranışları kapsadığı ile ilgilidir. Kuramı ilk ortaya atan bilim insanı Steiner, daha önce de bahsedildiği gibi duygusal okuryazarlık kavramını bir beceriler bütünü olarak görür ve ona göre bu beceriye sahip olabilmek için alt boyutta edinilmesi gereken beş temel davranış vardır (Steiner, 2003). Bunlar:

- Bireyin kendi duygularını bilincinde olması

Bu boyut, bireyin hissettiği farklı duyguları tanımlayabilmesi ile ilgilidir. Ancak sadece duyguları tanıma değil etkilerini ayırt edebilme ve oluşumlarıyla ilgili sürecin de farkına olma becerilerini de içerir.

- Başkalarının duygularını da iyi seviyede anlayabilmesi

“Empati” kelimesiyle de ifade edilen bu beceri, çevremizdeki insanların davranışlarıyla ilgili onları o davranışa yönelten duygu durumlarını ve davranışı gerçekleştirirken neler hissettiklerini anlayabilme becerisi olarak açıklanabilir.

- Bireyin duygularını yönetebilmesi

Kontrol sahibi olmak, hem bu boyutun hem de duygusal okuryazarlığın temel prensibidir. Çünkü bir bireyin kendisinin ve çevresindeki diğer insanların duygularının farkında olması duygusal okuryazarlık için yeterli değildir. Birey aynı zamanda olumlu ya da olumsuz duyguları ne zaman ve nasıl ifade edeceğini de bilme yetisine sahip olmalıdır.

- Bireyin duygusal olumsuzlukları düzeltmesi

Duygusal olumsuzlukları düzeltmenin birden fazla yolu vardır ancak birey, hata yaptıktan sonra sorumluluk alarak hata yaptığını kabul etmeli, özür dilemeli ve hatasını çabucak düzeltme yoluna gitmelidir. Bu davranış, bireyin çevresiyle iyi ilişkiler kurmasında oldukça önemlidir.

- Bu becerilerin hepsini bir arada toplayabilme

Bu boyutta, sahip olduğumuz duygusal becerileri uygulamaya dönük olarak kullanabilmekle ilgili olan “duygusal etkileşim” ve “sosyal beceriler” kavramlarına vurgu yapılmaktadır. Bireylerin birbirleri ile olan iletişim ve etkileşim süreçlerini daha uyumlu ve keyifli hale getirmek için sahip oldukları duygusal ve sosyal becerilerinin her birini uygun yer ve zamanda kullanabilme becerisidir. Bu beceriler yetişkinlik dahil yaşamın her döneminde öğrenilebilir (Steiner, 2003).

Kandemir ve Dünder (2008) yaptıkları çalışmada alanyazında bu alt boyutları incelemiş ve duygusal okuryazarlık becerisinin genel anlamda;

- Empati,
- Kendini düzenleme,
- Kendini motive etme,
- Sosyal beceri,
- Duygusal farkındalık,
- Duygularını yönetebilme,
- Duygusal hasarı gidermek (duygusal düzenleme),
- Problem çözebilme

Gibi kendine ve başkalarına ilişkin duyuşsal süreçlerin farkındalığı geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin bileşenlerden oluştuğunu ifade etmiştir.

Duygusal okuryazarlık kavramının tanımını yaptıktan ve belirgin özelliklerini açıkladıktan sonra, bireylerin bu özellikleri nasıl edineceği sorusunu cevaplamak gerekecektir. Duygusal okuryazarlık becerisi, bünyesinde birçok farklı davranış barındıran bir beceriler bütünü olduğu için, bireylere kazandırılmasında izlenmesi gereken yolları, uygulanması gereken yöntem ve teknikleri tasarlamak da hayli karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreci iyi planlamak ve yönetmek gerektiği de aşikardır.

Kavramı ilk ortaya atan bilim insanı olan Steiner'in, duygusal okuryazarlık becerisini ve duyguları kalp organı ile şahsileştirdiğini ve kalbi her şeyin temeline koyduğu söylenebilir. Nitekim duygusal okuryazarlığı bütün yönleriyle ele aldığı ve Türkçe'ye "akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık" olarak çevrilen kitabının adından (Emotional Literacy: Intelligence With Heart) bu durum anlaşılabilir (Steiner, 2003). Steiner (2003), duygusal okuryazarlık eğitiminden "kalpte başlayan ve kalpte biten" bir eğitim olarak bahsetmiştir. Bu eğitimi üç adımdan oluşan bir eğitim olarak açıklamıştır (Steiner, 2003). Bu adımlar ve içerdiği süreçler şu şekildedir:

- Kişinin kendini/kalbini açması

Bu adımda kişi duygularını saklamadan, sınırlandırmadan karşısındakine gösterebilmelidir.

- Kişinin duygusal durumları incelemesi

Bu adımda kişi kendisinin ve çevresindeki insanların duygularını tanımlayabilmeli, tanımladıkları duygunun düzeyini ölçebilmeli ve nedenlerini bilebilmelidir.

- Sorumluluk almak

Bu adımda kişi yaşamda büyük ya da küçük olsun zarar veren her eylemiyle ilgili sorumluluk almalı ve özür dilemelidir. Kişinin davranışları ile ilgili sorumluluk alması ve sonrasında doğru davranışları göstermesi duygusal okuryazarlık eğitiminin son evresidir.

Duygusal okuryazarlık eğitimi ile ilgili detaylı bir çalışma da Adrian Faupel ve Peter Sharp (2003) adlı psikologların editörlüğünde, psikolog, eğitimci, yerel kamu görevlisi, sağlık hizmetleri çalışanı gibi farklı iş alanlarından 25 uzmanın bir araya gelerek oluşturduğu Southampton Emotional Literacy Group tarafından hazırlanan "Promoting Emotional Literacy" isimli çalışmadır. Bu çalışmada duygusal okuryazarlık eğitimi bütün boyutlarıyla ele alınmış ve çok geniş açılardan değerlendirilmiştir. Özellikle duygusal okuryazarlık eğitiminin okul müfredatlarındaki durumu ile ilgilenen çalışma bu gibi birçok konuda bir rehber kitap olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada, duygusal okuryazarlık eğitiminin, özellikle okul ortamında yapıldığı zaman, doğrudan bir dizi bilgi, beceri, deneyim ve duyguları kullanma yoluyla yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Faupel ve Sharp'a (2003) göre okul ortamında duygusal okuryazarlık eğitimi yapılırken öğrencilere kazandırılması gereken beceriler:

- Bilinçli farkındalık: Özellikle duygularımızı ifade ettiğimiz kelime dağarcığında,
- Öğrenme, başarı, karar verme ve ilişkilerle ilgili düşünce, duygu ve eylemleri anlama,
- Yapmak istediğimiz şeyleri başkalarını rahatsız etmede yapma konusunda duygularımızı yönetme,
- Bireylerin hem kendi benlikleri hem de birbirleri hakkında olumlu hissetmesi için özsaygılarına önem verme,
- Bireylerin öfkelerini etkili bir şekilde kontrol etmelerini sağlama ve kişiler arası becerileri etkin kullanarak çatışmaları yönetme ve sorunları herkesi memnun ederek sonuçlandırabilme,
- İletişim becerilerini düzgün bir şekilde kullanarak duygu ve düşünceleri uygun bir şekilde ifade etmedir.

Dil, en nihayetinde bir iletişim aracıdır ve bu nedenle dil öğretimi de iletişimsel süreçleri sıklıkla içerisinde barındırmaktadır. İnsanların birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için gereken en önemli becerilerden biri de empati, yani karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlayabilme becerisidir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi süreçlerinde duygusal eğitimin uygulamalarının da süreç içerisinde kendisine yer bulmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Nitekim birçok araştırmacı da konuyu bu yönüyle ele almış ve dili bir etkileşim, empatiyi de olumlu etkileşimin temel gerekliliği olarak gördüklerinden duygusal eğitim

uygulamalarının yabancı dil öğretiminde kullanılmasının gereklilikleri üzerine çalışmışlardır (Mete ve Akpınar, 2013; Sucaromana, 2004; Sucaromana 2012; Tuncay, 2001).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında duyuşsal becerileri inceleyen çalışmalara bakıldığında Biçer'in (2016) çalışması görülmektedir. Biçer'in çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duyuşsal özellikleri, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ortaya koyulmuştur. Çalışmada ortaya koyulan duyuşsal özellikler Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi süreci, sınıf ortamı ve öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkisine yöneliktir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri bu boyutlara göre incelenmiş ve toplam 21 olumlu 13 olumsuz duyguya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik genel olarak olumlu duygulara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Duygusal beceri eğitimi ve yabancı dil öğretimi kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada (Fahim ve Pishghadam, 2007; Ghanadi ve Ketabi, 2014; Jamshidifar, 2013; Öz, Demirezen ve Pourfeiz, 2015; Pishghadam, 2009; Rudolfova, 2015) duygusal becerileri yüksek öğrencilerin yabancı dil öğrenme ile ilgili tutumları ve başarılarının da yüksek olduğu varsayımı görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar yabancı dil öğretiminin temelini iletişim ve empati üzerine kurulu olan ve öğrenen için özellikle ilk zamanlarda kaygı ve endişe doğurucu bir dizi olumsuz hissi yaşamaya oldukça eğimli olduğu bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Bütün bu varsayım ve değerlendirmelerin, yabancı dil öğretiminde duygusal becerilerin önemini ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik uygulama ve etkinliklerin öğretim süreçleri içerisinde yer bulmasının gerekliliğini açıkça ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Yöntem

Bu çalışma hem nicel hem nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem modeli ile yürütülmüştür. Bunun nedeni çalışmada tarama yöntemiyle elde edilen nicel verilerin örneklem grubunun görüşleri alınarak nitel verilerle doğrulanması yoluna gidilmesidir. Bu şekilde elde edilen verilerin güvenilirliğinin yüksek olmasının yanında verilerle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır.

Greene (2007) tarafından "görmenin birden fazla yolu" olarak tanımlanan karma yöntem, "toplumsal dünyayı algılayanın çeşitli yolları ve bir şeye verilen değerlerin nedenleri hakkındaki farklı bakış açıları üzerine bir diyaloga katılmayı aktif olarak davet eden" bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Creswell ve Clark, 2015).

Araştırmanın Deseni

Tarama verilerinin bulgularını genişletmek amacıyla kullanılan desen, karma yöntemler içinde yer alan yakınsayan paralel desendir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duygusal okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenebilmesi ve nicel verileri doğrulamak amacıyla nitel verilerin toplanması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda araştırılmak istenen konuyu en iyi şekilde araştırılmasını sağlayacak en uygun desenin karma yöntemler içinde yer alan yakınsayan paralel desen olduğu düşünülmüştür.

Faydacılık felsefesini temel alan yakınsayan paralel desende amaç araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve anlatmak için birbirini doğrulayan veriler kullanmaktır (Morse, 1991'den akt. Creswell ve Clark, 2015). Bir konunun daha eksiksiz anlaşılmasına ihtiyaç duymasının yanı sıra nicel ölçekleri doğrulama veya kuvvetlendirmeyi sağlar. Bu desende nicel ve nitel veriler araştırmanın süresinin aynı zamanlarında toplanmaktadır. Çözümleme sırasında ise bu veriler birbirinden ayrı tutulmakta, sonuçlar ise son bölümde yorum yapmak için birleştirilmektedir.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmının evrenini İstanbul ilindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak zaman ve maliyet açısından bütün evrene ulaşmak mümkün olmadığı için çalışma, evreni temsilen bir örneklem grubu üzerinden yürütülmüştür.

Örneklem grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zaman, para ya da işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bu yöntemde araştırmacı örneklem grubunu en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan oluşturmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016).

Bu yöntemle seçilen Türkiye’deki bir vakıf ve bir özel üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 311 öğrenci, bu araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler nicel ve nitel örneklem gruplarına göre ayrılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmının nicel verileri tarama yöntemi ile toplanmıştır. Tarama yöntemi, diğer yöntemlere göre değişik bölgelerden çok daha fazla sayıda katılımcıya hızlı bir şekilde uygulama imkanı sağlayan ekonomik bir yöntem olmasının yanında anketler, geliştirilme süreci boyunca bilimsel araştırmalarda veri toplama aracından mutlak olarak beklenen geçerlik ve güvenilirliği sağlayacak şekilde oluşturulma ve düzenlenme süreçlerini şeffaf bir şekilde açıklamayı içerir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu nedenle bu araştırmada kalabalık bir örneklem grubunun belirli bir özelliğini ölçmek ve özelliğin grubun farklı özellikleriyle ilişkisini incelemek için tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmının nitel kısmında ise görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Sosyal bilimlerde en çok kullanılan yöntem olduğu ifade edilen görüşme yöntemi, bireylerin davranışlarına, tecrübelerine, düşüncelerine, duygularına, algılarına, tutumlarına ve inançlarına dair bilgi elde etmek için oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada Yıldırım ve Şimşek’in belirttiği görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımından yararlanılmıştır. Patton’a (1987) göre görüşme formu yaklaşımın benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verileri toplama aracı olarak anket yönteminin ve nitel verileri toplama aracı olarak görüşme yönteminin kullanılması, araştırmanın veri toplama tekniklerine göre görgül (ampirik) araştırma kategorisi içerisinde yer almasını sağlamaktadır. Görgül (ampirik) araştırmalar ihtiyaç duyulan verilerin anket, gözlem, görüşme gibi çeşitli araçlarla toplandığı çalışmaları tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırma için kullanılan veriler, onlara ihtiyaç duyulduğu için, araştırma sırasında toplandığından kullanılan verilerin özelliğine göre birincil veriye dayalı bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmada nicel verileri toplamak için kullanılan veri toplama aracı, Alemdar tarafından 2014 yılında geliştirilen ‘Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği’dir. Araştırmacı, ölçeği geliştirirken yaptığı literatür taramasında duygusal okuryazarlık becerilerinin “motivasyon, empati kurma, duygusal farkındalık, toplumsal-sosyal beceriler ve öz-düzenleme” alt boyutlarından oluştuğunu gözlemlemiştir. Sonrasında yaptığı faktör analizinde duygusal okuryazarlık becerilerinin “Motivasyon”, “Empati”, “Duygusal Farkındalık” ve “Toplumsal Beceriler” olmak üzere dört faktör altında birleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgunun ardından ölçek maddeleri bu faktörlere göre yeniden düzenlenmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında ise veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından destekleyici nitelikte olması amacıyla anket

sorularından hareketle hazırlanmış ve ikisi doğrudan alanda doktoralı 4 uzman tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme yönteminde amaç nitelikli bilgi almak olduğundan soruları anlama ve cevaplama sorun yaşamayacak bir öğrenci grubu seçilmesi gerekliliğinden hareketle geçtiğimiz bir yıl içerisinde Türkçe kurslarına katılmış ve bütün seviyeleri başarıyla tamamlamış öğrenciler seçilmiştir. Seçilen bu öğrencilerin uyruklarının farklı ülkelerden cinsiyetlerinin ise olabildiğince eşit sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uygun beş katılımcı araştırmacı tarafından görüşmeye uygun bulunmuş ve yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular kendilerine yöneltilerek görüşme kayıt altına alınmıştır. Bütün bu işlemlerin ardından araştırmacının elinde 70 dakikalık ses kaydı transkripsiyona hazır olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 21.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek dördümlü likert tipinde hazırlanmıştır. Likert opsiyonları ise “Bana Hiç Uygun Değil”, “Bana Uygun Değil”, “Bana Uygun” ve “Bana Tamamen Uygun” şeklindedir. Bu seçeneklere göre verilecek puanlarla öğrenciler duygusal okuryazarlık beceri düzeylerine göre bir kategoriye koyulabileceklerdir. Buna göre ölçeğin toplamından alınan puanların ortalamasından elde edilen puan aralıklarına göre 1.00–2.00 puan aralığı düşük düzey, 2.00–3.00 puan aralığı orta düzey, 3.00–4.00 puan aralığı da yüksek düzeyi tanımlamaktadır. Ölçeğin alt boyutları da aynı sisteme sahiptir.

Veri analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek amacıyla veri dağılımının normalliğine bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır. Bu yüzden veri analizlerinde ilişkisiz örneklem için T-testi yerine parametrik olmayan Mann Whitney U, ANOVA testi yerine Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini analiz etmede ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. İçerik analizinde ise amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlara ya da ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analiz daha yüzeyselken, içerik analizinde ise veriler daha derin bir işleme tabi tutulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinde genel olarak veriler anlamlı parçalara bölünür, kodlar geniş kategoriler veya temalar altında birleştirilerek karşılaştırmalar ve yorumlar yapılır (Creswell, 2013). Araştırmada kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuş ve verileri daha çarpıcı hale getirebilmek için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Açımlayıcı faktör analizi yoluyla veri toplama aracının yapı geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama aracında güvenilirlik, veri toplama aracında yer alan maddelerin birbiriyle tutarlılığını ve kullanılan veri toplama aracının ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder (Kalaycı, 2010). Yapılan uygulamalardan sonra veri toplama aracının Cronbach Alfa katsayısının 0.78 olduğu görülmüştür. Cronbach Alfa şu şekilde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010):

- .00 $\leq \alpha < .40$ ise anket güvenilir değildir,
- .40 $\leq \alpha < .60$ ise anketin güvenirliliği düşük,
- .60 $\leq \alpha < .80$ ise anket oldukça güvenilir,
- .80 $\leq \alpha < 1.00$ ise anket yüksek derecede güvenilir.

Araştırmanın nitel verileri için betimsel analiz ve içerik analizi yapılmış, bu süreçte belirlenen ana ve alt temalar karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olanlar tartışılmış ve gerekli düzenlemeler

yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre üç farklı kişi tarafından yapılan analizlerin tutarlılık oranı %84’tür.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın kapsamında incelenen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri Genel ve Alt Boyutları Ne Düzeydedir ?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Becerisi Genel ve Alt Boyut Düzeyleri

Boyut	Düşük Ortalaması	Seviye	Orta Ortalaması	Seviye	Yüksek Ortalaması	Seviye	Genel Ortalama
Motivasyon	1.87		2.96		3.18		3.13
f	7		143		156		306
Empati	1.94		2.83		3.11		2.91
f	9		174		118		306
Duygusal Farkındalık	1.67		2.61		3.02		2.70
f	9		166		131		306
Toplumsal Beceriler	1.61		2.83		3.04		2.40
f	17		182		107		306
Genel	-		2.77		3,09		2.86
f	-		191		115		306

Tablo 1 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri genel olarak orta ve yüksek düzeyler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin 191’i (%63) duygusal okuryazarlık becerisine orta düzeyde sahip iken 115’i (%37) duygusal okuryazarlık becerisine yüksek düzeyde sahiptir. Duygusal okuryazarlık becerisi alt boyutlarına ait bulgular incelendiğinde ise motivasyon boyutunda 7 öğrencinin (%2) düşük düzeyde, 143 öğrencinin (%47) orta düzeyde, 156 öğrencinin (%51) ise yüksek düzeyde okuryazar olduğu, empati boyutunda 9 öğrencinin (%3) düşük düzeyde, 174 öğrencinin (%57) orta düzeyde ve 118 öğrencinin (%40) yüksek düzeyde okuryazar olduğu, duygusal farkındalık boyutunda 9 öğrencinin (%3) düşük düzeyde, 166 öğrencinin (%54) orta düzeyde, 131 öğrencinin (%43) ise yüksek düzeyde okuryazar olduğu, toplumsal beceriler boyutunda ise 17 öğrencinin (%6) düşük düzeyde, 182 öğrencinin (%59) orta düzeyde, 107 öğrencinin (%35) yüksek düzeyde okuryazar olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcıların ölçeği cevaplarken en çok eğilim gösterdiği maddelerin belirlenmesi için verilere betimsel analiz uygulanmış ve frekanslara bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ölçek Maddelerine Uygulanan Frekans Analizi Sonuçları

Madde No	Madde	Bana hiç uygun değil		Bana uygun değil		Bana uygun		Bana tamamen uygun	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Bana bir görev verildiğinde eksiksiz yerine getiririm.	9	2.9	45	14.7	172	56.2	80	26.1
2	Başarılı olmak için kendime hedefler belirlerim.	3	1.0	17	5.6	120	39.2	166	54.2
3	Çok çalışmanın bana kaliteli bir yaşam sağlayacağını farkındayım.	6	2.0	36	11.8	156	51.0	108	35.3
4	Yaptığım her işi, bana bir katkısı olduğunu düşünerek yaparım.	2	0.7	58	19.0	155	50.7	91	29.7
5	Gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum.	7	2.3	28	9.2	138	45.1	133	43.5
6	Bir işe odaklanmam/konsantre olmam gerektiğinde eğlenmek için çok vakit harcamam.	17	5.6	84	27.4	159	52.4	48	15.7
7	Bir iş zor gelse bile denemeye devam ederim.	9	2.9	42	13.7	158	51.6	97	31.7
8	Bir başkasının kalbini kırdığımda, hissettiğim üzüntüyü ifade edebilirim.	16	5.2	68	22.2	132	43.1	90	29.4
9	Sahip olduğum şeyleri arkadaşlarımla paylaşmak beni memnun eder.	15	4.9	44	14.4	137	44.8	110	35.9
10	Etrafımdaki insanlar mutsuz olduklarında onlara yardım etmeye çalışırım.	8	2.6	29	9.5	140	45.8	129	42.2
11	Etrafımdaki insanların herhangi bir konuda ne hissettiği beni hiç ilgilendirmez.	17	5.6	74	24.2	109	35.6	106	34.6

12	Şiddet gören birine yardım etmeye çalışırım.	14	4.6	35	11.4	160	52.3	97	31.7
13	Arkadaşlarımın sorunları, beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir.	13	4.2	47	15.4	170	55.6	76	24.8
14	Duygularımı açıkça ifade edebilirim.	41	13.4	83	27.1	129	42.2	53	17.3
15	Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim.	17	5.6	59	19.3	164	53.6	66	21.6
16	Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim.	51	16.7	98	32.0	115	37.6	42	13.7
17	Endişe duyduğum konuları sözcüklerle ifade edebilirim.	28	9.1	97	31.6	125	41.0	56	18.3
18	Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim.	44	14.4	96	31.4	116	38.0	54	17.6
19	Vaktimin çoğunu yalnız geçiririm.	55	18.0	115	37.6	92	30.1	44	14.4
20	Kalabalık ortamlarda bulunmayı severim.	72	23.5	106	34.6	88	28.8	40	13.1
21	Yeni arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.	30	9.8	97	31.7	104	34.0	71	23.2

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %54'ü "başarılı olmak için kendime hedefler belirlerim" maddesinin kendilerine tamamen uygun olduğunu, %43.5'i "gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum" maddesinin kendilerine tamamen uygun olduğunu, %42.2'si ise "Etrafımdaki insanlar mutsuz olduklarında onlara yardım etmeye çalışırım" maddesinin kendilerine tamamen uygun olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %56.2'si "Bana bir görev verildiğinde eksiksiz yerine getiririm" maddesinin kendilerine uygun olduğunu, %55.6'sı "Arkadaşlarımın sorunları, beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir" maddesinin kendilerine uygun olduğunu, %53.6'sı ise "Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim" maddesinin kendilerine uygun olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %32'si "Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim" maddesinin kendilerine uygun olmadığını, %31.6'sı "Endişe duyduğum konuları sözcüklerle ifade edebilirim" maddesinin kendilerine uygun olmadığını, %31.4'ü ise "Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim" maddesinin kendilerine uygun olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %16.7'si "Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim" maddesinin kendilerine tamamen uygun olmadığını, %14.4'ü "Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim"

maddesinin kendilerine tamamen uygun olmadığını, %13.4'ü ise “Duygularımı açıkça ifade edebilirim” maddesinin kendilerine uygun olmadığını belirtmiştir.

Çalışmanın bir başka araştırma sorusu olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler hedef dilde duygusal okuryazarlık becerilerine kullanmakta zorlanmakta mıdır?” sorusunun incelenmesi için katılımcılara “Duygularınızı ve hissettiklerinizi karşınızdaki insana Türkçe olarak anlatırken zorlanıyor musunuz? Nedenleriyle anlatınız” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların dördü bu soruya karşılık olarak zorlandığını ifade ederken bir katılımcı zorlanmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların zorlanma veya zorlanmama nedenleriyle ilgili görüşleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Duyguları Anlatmada Zorlanma Nedenleriyle İlgili Görüşleri

Zorlandım	f
Yeni kelimelerle anlatma gerekliliği	4
Günlük hayatta fazla kullanılmayan kelimeler olması	2
Zorlanmadım	
Çok fazla kelime ezberlemek	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, duygularını Türkçe olarak anlatırken zorlanmalarının nedeni olarak genellikle duyguların yeni kelimelerle anlatma gerekliliği olduğunu ifade etmiştir. Duyguları anlatan kelimelerin günlük hayatta fazla kullanılmayan kelimeler olmasını neden olarak ifade eden öğrenci sayısı ise 2’dir. Çok fazla kelime ezberleme sayesinde zorlanmadığını ifade eden öğrenci sayısı ise 1’dir. Araştırmaya katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Çünkü kelimeler çok yeni geldiği için, anlatamıyorum tamamen. Çok uğraşıyorum ama tamamen anlatmak çok zor benim için. Anlıyorum ama anlatamıyorum.” (K1, yeni kelimelerle anlatma gerekliliği)

“Evet zorlandım. Arapça düşünüyorum ama karşımdaki insan bir Türk. Türkçe kelimelerle anlatmak zorundaydım.” (K2, yeni kelimelerle anlatma gerekliliği)

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru da “duygularınızı ve hislerinizi ifade ederken kullandığınız kelime sayısının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleriyle anlatınız.” şeklindedir. Araştırmaya katılan katılımcıların dördü bu soruya hayır cevabını verirken bir katılımcı evet demiştir. Bu düşüncelerinin nedenleriyle ilgili düşüncelerinin toplandığı kategoriler tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Duygularını İfade Ederken Kullandıkları Kelimelerin Yeterliliği İle İlgili Görüşleri

Yeterli Değil	f
Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması	4

Yeterli

Çok fazla Türkçe duygusal dizi ve film izlenmesi 1

Tablo 4 incelendiğinde duygularını ifade ederken yeterli sayıda kelime kullanmadığını ifade eden 4 katılımcı da bunun nedeni olarak sadece basit ve çok kullanılan kelimelerin akıllarında kaldığını ifade ederken yeterli kelimeyle duygularını ifade edebildiğini belirten katılımcı ise bunun nedeni olarak çok fazla Türkçe duygusal film ve dizi izlemesini göstermiştir. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin görüşleri şu şekildedir:

“Başlarda kullanamıyordum ben. Kendimi anlatırken de daha fazla kelime kullanmaya yine B1 seviyesini tamamladıktan sonra başladım diyebilirim. Ama yine de yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bazen, özellikle yeni öğrendiğim ve çok kullanmadığım bir kelimeyse unutuyorum. Hemen internetten falan bakıyorum.” (K3, Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması)

“Kelime olarak ben çok fazla kelime öğrendim hala da öğreniyorum ama yeni bir dil ve tekrar edilmeyince kelimeler unutuluyor. Ben de bazı kelimeleri unuttum ama basit ve çok kullanılan kelimeleri tabi biliyorum. Ama bu yeterli mi sanmıyorum yeterli olmayabilir ama zamanla daha da çok Türkiye’de kalmaya devam ettikçe daha çok kelimeyle kendimi anlatabileceğim inşallah.” (K4, Yalnızca basit ve çok kullanılan kelimelerin akılda kalması)

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan bir başka soru da “Sizce yabancı dil öğretiminde duyguları anlama ve anlatmaya yönelik becerilere ağırlık verilmeli midir? Nedenleriyle açıklayınız” şeklindedir. Katılımcıların hepsi bu soruya evet yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu yanıtı neden olarak gösterdiği düşünceleri ise kategorilere ayrılmış ve Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Dil Öğretiminde Gerekliliğine Dair Görüşleri

Kategori	f
Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için	5

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hepsi yabancı dil öğretiminde duygusal okuryazarlık becerilerine ağırlık verilmesinin kendilerini daha kolay ve daha iyi ifade etmelerini sağlayacağını düşündükleri için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bu konuda daha fazla eğitim görseydim o da faydalı olurdu diye düşünüyorum. Çünkü biz yani buraya gelmek zorunda kalanlar bazen kötü insanlarla karşılaşırız. Türkiye genel olarak çok güzel, insanlar çok güzel çok sıcak ve yardımsever ama bazen işte az da olsa var böyle insanlar bize iyi davranmıyorlar. Özellikle öyle zamanlarda kendimi daha iyi anlatabilseydim keşke diyorum yani kendi durumumu aslında benim gibi herkesin durumunu anlatabilseydim, duygularını, düşüncelerini anlatabilseydim belki onlar da kötü olmaktan vazgeçerlerdi. Belki de öyle olmazdı da bilmiyorum ama yine de belki de en azından bizi biraz daha iyi anlamış olabilirlerdi. Yani ben öyle düşünüyorum.” (K3, Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için)

“Evet bence çok faydası olur. Çünkü aslında dili yeni öğrenen insanların buna ihtiyacı var. Derslerin dışında kullanabileceğimiz bir dilin de bize öğretilmesi lazım çünkü burada yaşıyoruz ve Türk arkadaşlar da ediniyoruz. Onlarla daha böyle kısa değil de uzun süreli böyle güzel bizi daha iyi anlayacak karşılıklı bir iletişim kurabilmemiz için böyle etkinlikler yapılmalı diye düşünüyorum.” (K2, Kendimizi daha kolay ve daha iyi ifade edebilmek için)

Tartışma ve Sonuç

Duygusal okuryazarlık becerisinin yüksek seviyede olması hem bireyi hem de topluluğu etkileyen bir durum olması bakımından önemlidir. Çalışmada incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri genel ortalama olarak 2,86 düzeyinde çıkmıştır. Bu düzey orta seviyeyi ifade etmektedir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu beceriye karşı gelişmeye açıktır şeklinde ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerine tamamen uygun olduğunu en sıklıkla belirttikleri maddeler sırasıyla “Başarılı olmak için kendime hedefler belirlerim”, “Gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum” ve “Etrafımdaki insanlar mutsuz olduklarında onlara yardım etmeye çalışırım” maddeleridir. Öğrencilerin kendilerine tamamen uygun olduğunu en sıklıkla belirttikleri ilk üç maddenin ilk ikisinin motivasyon ile ilgili olması, dört alt boyut becerisinden sadece motivasyon becerilerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçe öğrenimlerinin yanı sıra genel olarak eğitim ve iş hayatlarında da planlı hareket eden ve umutlu bireyler olarak yorumlanabilirler.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerine uygun olduğunu en sık olarak belirttikleri maddeler ise sırasıyla “Bana bir görev verildiğinde eksiksiz yerine getiririm”, “Arkadaşlarımdaki sorunları, beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir” ve “Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim” şeklindedir. Bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte empati ve duygusal farkındalık becerilerinin gelişmeye oldukça açık olduğu ifade edilebilir ve ilk alt problemde ifade edilen yorumumuz bu bulguyla desteklenebilir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendilerine uygun olmadığını en sık olarak ifade ettikleri maddeler şu şekildedir: “Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim”, “Endişe duyduğum konuları sözcüklerle ifade edebilirim” ve “Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim” şeklindedir. Bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygularını (özellikle olumsuz bir duyguya sahip olduklarında) açıkça ve yeterli sayıda kelime ile ifade etme becerisine sahip olmadıklarını düşündükleri yorumu yapılabilir. Bu durum araştırmanın ortaya koyduğu önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Özellikle mevcut öğretimin duygusal okuryazarlık genel ve alt boyut becerilerine bir etkisi olmadığı bulgusuyla birleştirildiğinde oldukça önemli bir durumu işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeğindeki maddelere gösterdikleri eğilim incelendiğinde, kendilerine hiç uygun olmadığını en çok ifade ettikleri maddeler ise “Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim”, “Değişik duygusal durumları (sevinç, üzüntü, sevgi, nefret vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime bilgisine sahibim” ve “Duygularımı açıkça ifade edebilirim” şeklindedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özellikle duygularını ifade etme becerilerini ve bu durum için kullanacakları kelime bilgilerini yetersiz bulduklarını iki olumsuz likertte de sıklıkla belirtmeleri durumun önemini gözler önüne sermektedir. Ek olarak ifade edilmelidir ki

toplumsal ilişkiler boyutundaki maddeler ise birbirleriyle ters ilişkili olmaları nedeniyle sıklık analizindeki yükseklik ya da düşüklüklerinin doğalarında olmasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini kullanmakta zorlanmalarının nedenleri incelendiğinde katılımcıların hepsi duygularını yeni öğrendikleri kelimelerle ifade etmeleri gerekliliğinden ve bu kelimelerin günlük hayatta kullanılmayan kelimeler olduğundan bahsetmiştir. Bu durum bu bulgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygularını ifade ederken kullanmaları gereken kelimeler Türkçe kelime dağarcıklarında kalıcı yer edinmemektedir şeklinde yorumlanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunluğu duygusal okuryazarlık becerilerini etkili şekilde kullanmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadıklarını düşünmektedir. Bu bulgu araştırmanın maddelerine uygulanan frekans analizi sonucunda en çok olumsuz tutun belirtilen maddelerin kelime bilgisiyle ilgili maddeler olması bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini etkili şekilde kullanabilmek için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığı araştırmada elde edilen bulgularla birden fazla defa kanıtlanmış ehemmiyetli bir durumdur yorumu yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler duygusal okuryazarlık becerilerini etkili bir şekilde kullanmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadıklarını düşünmelerinin nedenleri olarak yalnızca basit ve çok kullandıkları günlük kelimelerin kalıcı olduğunu, duygularını ifade ederken kullanabilecekleri farklı kelimelerin öğretilmediği ve kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bu durumu incelemek için, Göçen'in (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan üç temel kaynak kitap olan İstanbul, Hitit ve Gazi Türkçe Öğretim Seti kitaplarındaki temel kelimeleri incelediği çalışmasına bakılmış ve çalışmada üç kitapta yer alan duygusal ifadelerle ilgili kelimelerin hangi seviyede hangi sıklıkla geçtiği incelenmiştir. Yapılan incelemede duyguları ifade etmekte kullanılan kelimelerin çok düşük sıklıkla kitaplarda kendine yer bulduğu görülmektedir. Örneğin üzgün kelimesi, A1 seviyesinde, üç kitapta toplam 9 defa kendine yer bulurken mutluluk kelimesi, aynı seviyede 8 defa kendine yer bulmuştur. Özlem, pişmanlık, sevinç gibi duyguları ifade etmede kullanılan kelimelere ise B1 seviyesinden itibaren yer verilmeye başlanmış ve bu seviyede toplam 7-8 kere yer verilmiştir. Bu tekrar sayılarının üç kitabın toplamının incelenmesiyle elde edildiği düşünüldüğünde bu sayıların oldukça az olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu veriler ışığında öğrencilerin görüşleri tekrar değerlendirildiğinde ise duyguları ifade edilen kelimelerin yeterince kullanılmadığı ve öğretilmediği bulgusunun şüpheyi yer bırakmayacak derecede doğru olduğu söylenebilir. Yeterli kelime bilgisine sahip olduğunu ifade ederken neden olarak çok fazla duygusal dizi ve film izlenmesinin gösterilmesi de özellikle dizi ve film gibi sanatsal faaliyetlerin gözlenmesi yoluyla duygusal iletişim ve etkileşimle ilgili teorik bilgiye fazlaca sahip olunduğundan pratikte karşılaşıldığında zorlanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hepsi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duygusal okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin gerekli olduğunu düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu becerileri gerekli gördüğü bulgusunu göz önüne alarak, duygusal okuryazarlık genel becerilerinin gelişmeye açık olduğu yönünde yapılan yorumun da desteklendiğini ifade edilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretiminde duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri gerekli görme nedenleri olarak kendilerini daha kolay ve daha iyi ifade edebileceklerini düşünmeleri de duygusal okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalıklarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

1. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu iki bulgudan ilk olarak belirtilen bulgu, yabancı

dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olmadığı ama gelişmeye açık olduğu şeklinde yorumlandığında, uygulayıcıların Türkçe öğretimi sırasında duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere derslerde ağırlık vermesi gerektiği ifade edilebilir.

2. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinde en fazla olumsuz eğilim gösterdiği maddeler ve görüşme kayıtlarında en çok olumsuz görüş belirttiği hususların duygusal okuryazarlık becerisini kullanmaya yönelik kelime bilgisinin eksikliği olduğu bulgusu ve ilgili konudaki kelimelerin Türkçe öğretimi kitaplarında az sıklıkla kendilerine yer bulduğu bulgularından hareketle uygulayıcıların öğretim süreçlerinde duyguları ifade etmede kullanılan kelimelere daha fazla yer vermeleri önerilebilir. Katılımcıların kelime bilgisi konusunda yeterli olduğunu düşünmelerinin nedeni olarak çok fazla film, dizi izlemeleri ve bunun yanında pratik yapmalarını gösterdiği bulgusundan hareketle uygulayıcılara derslerinde yeterli vakit ayıramasalar bile ders dışı etkinlik ve/veya ödev olarak dizi ve film izleme etkinliklerine yer vermeleri önerilebilir.

3. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık genel beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duyguları anlama ve anlatma becerilerinde yetersiz olduklarını düşünmeleri,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri ölçeğinde olumsuz eğilim gösterdiği maddelerin kelime bilgisi ile ilgili olması ve de görüşme sonucunda duyguları ifade etmede yeterli kelime hazinesine sahip olmadıklarını düşünmeleri,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi eğitiminin gerekli olduğunu düşünmeleri
- Bulguları göz önüne alındığında, Türkçenin yabancı dil öğretiminde kaynak ve materyal hazırlayan, uygulayıcılara eğitim veren, müfredat hazırlayan ve politika belirleyen bütün karar alıcı kurumların ilgili süreçleri duygusal okuryazarlık becerisi öğretimini dikkate almalarının gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

4. Duygusal okuryazarlık becerisi genel ve alt boyut becerilerini dikkate alarak düzenlenen bir programın öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerine ve yabancı dilde kendilerini ifade etmelerine olan etkileri incelenebilir.

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda görevli okutmanların duygusal okuryazarlık becerisine dair görüşleri incelenebilir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda görevli okutmanların duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri incelenebilir.

7. Duygusal okuryazarlık genel becerileri düzeyini en fazla etkileyen alt boyutun hangisi olduğuna yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça / References

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 11. Kademedeki gerçekteleşme derecesinin değerdendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duyuşsal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Biçer, N. (2016). A qualitative study of the affective characteristics of students who learn Turkish as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 133-147.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duyuşsal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duyuşsal zeka düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Dede, Y ve Demir, S. B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2001). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Flynn, S. J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context* (For the degree of Doctorate in Educational Child and Community Psychology). The University of Exeter.
- Fahim, M. & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9, 240–253.
- Faupel, A. & Sharp, P. (2003). Promoting emotional literacy. *Guidelines for schools, local authorities and health services*. Southampton: Southampton City Council.
- Ghanadi, Z. & Ketabi, S. (2014). The relationship between emotional intelligence and learners' beliefs about language learning: Iranian advanced EFL learners in focus. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 518–523.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2009). Primal leadership. *IEEE Engineering Management Review*, 3(37), 75-84.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615- 639.

Kalaycı Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.

Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.

Konrad, S. & Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek*. M. Taştan (Çev.). İstanbul: Hayat.

Martin, B. L. & Reigeluth C. M. (1999). 'Affective Education and the Affective Domain: Implications for Instructional-Design Theories and Models', in Charles M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).

Mete, F. & Akpınar, K. D. (2013). Dil öğretimi ve duygusal zekâ. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5). 73-85.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Edition). California: SAGE Publications.

Orbach, S. (1998). Emotional Literacy. *Young Minds Magazine*, 33, 12-13.

Oz, H.; Demirezen, M. & Pourfeiz, J. (2015). Emotional intelligence and attitudes towards foreign language learning: Pursuit of relevance and implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 416-423.

Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.

Park, J. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publishers.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publication.

Pishghadam, R. (2009). Emotional and verbal intelligences in language learning. *Iranian Journal of Language Studies*, 3, 43-64.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harpercollins College Division.

Rudolfová, E. (2015). Emotional intelligence in foreign language acquisition. *CASALC Review*, 1, 14-23.

Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50.

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.

Steiner, C. M. (1979). *Healing alcoholism*. Grove Press.

Sucaromana, U. (2004). The relationship between emotional intelligence and achievement in English for Thai students in the lower secondary school. In B. Bartlett, F. Bryer ve D. Roebuck (Eds.), *Education: Weaving research into Practice*, 3, 158-164. Nathan, QLD: Griffith University, School of Cognition, Language, and Special Education.

Sucaromana, U. (2012). Contribution to Language Teaching and Learning: A Review of Emotional Intelligence. *English Language Teaching*, 5(9), 54.

Tabatabaei, O. & Jamshidifar, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and willingness to communicate among EFL learners. *International Journal of English Language Education*, 2(1), 90–99. <http://doi.org/vqm>

Tuncay, H. (2001). Yabancı Dil Öğreniminde Duygusal Zekâ (EQ). *Dil Dergisi*, 106, 1-3.

Usta, I. & Akova, O. (2015). *Örgütsel davranışta güncel konular*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Uzan, M. F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.